ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: OS CLÍTICOS ACUSATIVOS

Marilza de Oliveira (FFLCH/USP)

Uma discussão sobre a metodologia do ensino da língua portuguesa não pode ignorar a realidade lingüística brasileira, razão pela qual começo esta comunicação lembrando a natural distância que separa língua oral e língua escrita.

No Brasil a distância entre língua oral e língua escrita não se restringe a questões como a presença de marcadores conversacionais e de elementos discursivos em uma e sua ausência em outra. A distância está na própria gramática. A razão para esta diferença poderia estar no fato de que a modalidade oral está em constante evolução e a escrita, por seu próprio caráter convencional, tende a ser fortemente conservadora. Entretanto, estudos como os de Pagotto (1988) mostram que a distância entre as duas modalidades se deve a um outro fator: o modelo de norma culta escrita não espelha o padrão de fala usado pelos brasileiros, mas sim o padrão escrito pelos portugueses.

A escolha pela norma culta vigente em Portugal não é de hoje. Como mostrou Pagotto, essa escolha remonta à segunda metade do século XIX e se fixou na primeira metade do século XX. Paradoxalmente, à independência política de Portugal sobreveio a dependência cultural, uma forma de a elite intelectual se manter em oposição aos demais segmentos da população iletrada.

O fato é que o português europeu, ao contrário do brasileiro, havia passado no século XVIII por um processo de mudança fonológica que propiciou, entre outras conseqüências para a sintaxe, a mudança na posição do pronome átono (doravante, clítico). A fala portuguesa passou a privilegiar a ênclise, ao passo que a fala brasileira mantinha a próclise, introduzida pelos próprios portugueses em séculos anteriores.

Ao imitar a fala portuguesa, a elite brasileira passou a obedecer à norma de não começar frase com pronome átono. O discurso que se desenvolveu na primeira metade do século XX foi o da condescendência, segundo o qual na fala informal é admissível o uso da próclise sem atrator, mas na escrita a ênclise é de rigor. Esse tipo de atitude só aumentou o fosso existente entre língua escrita e falada.

A questão da colocação pronominal, já em si bastante problemática, haja vista que o clítico de 1ª. e 2ª. pessoas (*me*/*te*) é realmente um pronome átono no PE, mas é um pronome tônico no PB (ou seja, não é clítico), diferença assinalada por Mattoso Câmara, mas que os gramáticos insistem em ignorar, complica-se ainda mais quando se trata da 3ª. pessoa.

Vários trabalhos, inclusive do início do século XX, têm mostrado que a fala do brasileiro se caracteriza pelo uso do pronome do caso reto na posição de objeto direto: *a Luana beijou **ele** na frente de todo mundo*. O uso de *ele* em posição de objeto é mais um aspecto condenado pelas gramáticas, as quais se baseiam na origem latina deste pronome, em que tem caso Nominativo e não Acusativo. Quem assim argumenta esquece-se de que, assim como os nomes perderam a marcação de caso morfológico, uma característica da língua latina, os pronomes no PB podem também ter passado pelo processo de perda de caso, tornando-se uma espécie de nome (Kato....).

Além da possível perda de caso, convém lembrar que no PB o pronome *ele* aparece na posição de objeto direto em estruturas complexas, como as que envolvem verbos transitivos predicativos (*eu acho ele um chato*), verbos transitivos com objeto indireto sentencial (*o marido proibiu ela de trabalhar*) e verbos perceptivos e causativos (*vi/mandei ele sair*). Nessas estruturas o pronome *ele*, além de ser objeto do verbo é sujeito de um predicado ([*ele um chato*], [ela trabalhar], [ele sair]). Segundo Duarte (1989), ao contrário do que ocorre para as estruturas complexas analisadas, o uso do pronome *ele* na posição de objeto em estruturas simples (*eu vi ele*, *o carro matou ele*) tem baixa freqüência na fala de paulistas (14,1%).

Esses fatos mostram que a coibição do uso do pronome *ele* em posição de objeto, feita pela gramática tradicional, opera no vácuo, uma vez que no PB esse pronome é usado em estruturas complexas. A questão é: o que aparece na posição de objeto direto nas estruturas simples?

O objeto direto anafórico pode ser expresso de quatro maneiras no PB: clítico (1), pronome lexical (2), SN (3) e categoria nula (4):

(1) Eu nunca *o* vi.

(2) Eu vi *ele* no parque.

(3) Eu não vi o Paulo no parque.

(4) Eu não vi ___ no parque.

Segundo Duarte (1986), com base em dados do português falado de São Paulo, o objeto direto anafórico apresentou os seguintes percentuais: clítico (5%), pronome (15%), SN (17%) e objeto nulo (63%).

Observe-se que o objeto nulo é a forma preferencial para a representação do objeto direto anafórico (63%) e que o índice mais alto de uso do clítico acusativo é de

5%. O que esses dados sugerem é que o clítico acusativo (*o*/*a*) está em franco processo de extinção. Nas estruturas complexas é substituído pelo pronome *ele*; nas demais estruturas pelo Sintagma Nominal ou simplesmente por uma posição vazia, a que se tem chamado de objeto nulo. A considerar o alto percentual de nulo (63%), conclui-se que na fala o clítico cede espaço para o objeto nulo nas estruturas simples.

Tendo em vista que o uso do clítico acusativo é residual na fala, i.e. não aparece no *input* a que a criança brasileira (a paulista, no caso) está exposta. Isso significa que a criança brasileira/paulista não o adquire, ao contrário de uma criança portuguesa, que ouve clíticos em profusão e os adquire naturalmente. A criança brasileira só vai aprender a usar o clítico acusativo durante o processo de escolarização.

De fato, o trabalho desenvolvido por Corrêa (1991), que tomou informantes não-alfabetizados, alunos do E(nsino) F(undamental) I e II de uma escola da rede oficial de ensino e de nível superior, mostrou a intervenção da escola. A análise do *corpus*, constituído de testes orais e escritos produzidos pelos alunos, atestou que o clítico é aprendido primeiro na escrita e só num segundo momento aparece na fala. Observem-se as tabelas 1 e 2:

Tab.01 Objetos diretos anafóricos encontrados na fala (adapt. Tab 02, p.56)

Tipo OD	Analfabetos	1a./2a.	3ª./ 4ª.	5ª./ 6ª.	7ª. /8ª.	Univers.
	N. %	N. %	N. %	N. %	N. %	N. %
Nulo	26 66,7	63 72,4	63 77,7	67 70,5	74 71,2	19 67,9
Pr. Lexical	10 25,7	21 24,1	07 8,6	18 19,0	21 20,1	02 7,1
NP anafórico	03 7,6	03 3,5	11 13,6	07 7,4	08 7,7	04 14,3
Clítico[1]	__	__	__	03 3,1	01 1,0	03 10,7
Total	39	87	81	95	104	28

Tab.02 Objetos diretos anafóricos encontrados na escrita (adapt. Tab 03, p.58)

Tipo OD	1a./2a.	3ª./ 4ª.	5ª./ 6ª.	7ª. /8ª.	Univers.
	N. %	N. %	N. %	N. %	N. %
Nulo	23 57,5	21 63,7	34 48,6	30 51,7	02 6,7
Pr. Lexical	03 7,5	02 6,0	10 14,3	06 10,4	09 30,0
NP anafórico	14 35,0	06 18,2	09 12,8	03 5,1	01 3,3
Clítico[2]	__	04 14,1	17 24,3	19 32,8	18 60,0
Total	40	33	70	58	30

Na tabela 1, a autora salienta o uso inexpressivo do clítico na fala, fato já observado por Duarte (1986). A emergência do clítico se dá, na fala, na 5ª. série (3 casos). A tabela relativa ao objeto direto anafórico na escrita (tab.2) apresenta resultados

[1] Os clíticos gramaticais foram agrupados com os casos de hipercorreção que, na tabela original, estavam separados.
[2] Idem.

parcialmente diferentes daqueles apontados na tabela anterior. Mostra o decréscimo de objetos nulos e de pronome lexical, ao mesmo tempo em que se verifica o crescimento do uso dos clíticos. O uso do clítico na escrita ocorre entre a 3ª. e 4ª. séries (4 casos), o que sugere que a aquisição do clítico acusativo se dá primeiro na escrita.

Corrêa assinalou a presença de casos de hipercorreção, como se verifica nas seguintes sentenças, produzidas pelos alunos:

(5) Elas o reconheceram ele.

(6) ... para o identificá-lo

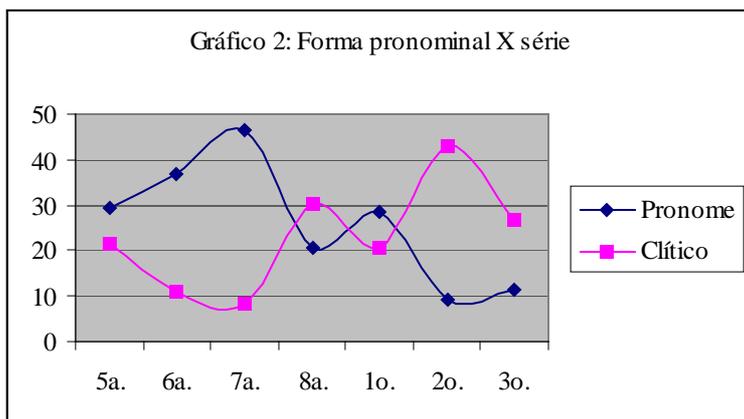
Em (5), tem-se a duplicação do clítico com um pronome lexical; em (6), tem-se a duplicação pela forma clítica. A presença de casos de hipercorreção foi interpretada por Kato como indício de que o processo de recuperação dos clíticos realizado pela escola se diferencia muito daquele da aquisição natural (a partir da exposição da criança a enunciados que contêm o clítico, como é o caso do PE).

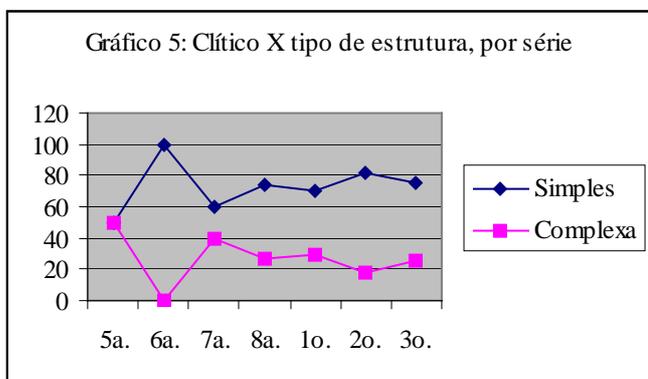
Para Kato, os casos de hipercorreção são evidências de um “comportamento consciente de monitoração do produto” e o uso do clítico passa a constituir um caso de “morfologia estilística”, uma morfologia aprendida na escola e utilizada de forma significativa apenas na língua escrita. A hipercorreção, i.e. o erro, é resultado da aquisição passiva do clítico, pois este elemento pronominal não faz parte do conhecimento internalizado (língua-I) da criança.

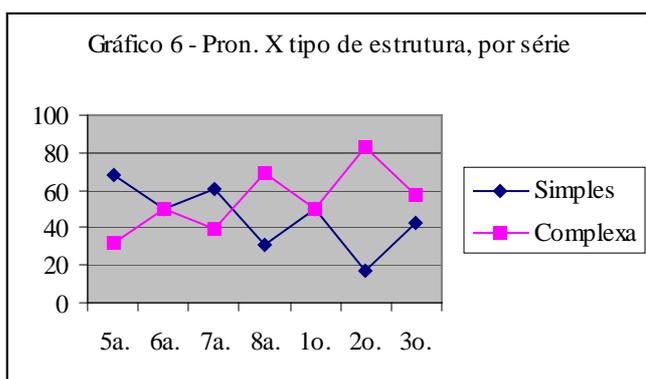
A questão é saber, então, como se dá essa recuperação do clítico acusativo pela escola? O trabalho de Cordeiro (2004), baseado em testes mostrou que, à medida em aumenta o nível de escolaridade, aumenta o uso do clítico acusativo e decresce o uso do pronome lexical (*ele*). O trabalho foi feito a partir de dois testes feitos nas escolas de EF e de EM, um teste de produção e um teste de percepção[3].

O teste de produção permitiu observar o comportamento do clítico em relação ao pronome lexical. Observe-se o gráfico sobre o uso dos dois elementos pronominais:

---

[3] O teste de produção consistiu na reformulação de texto que apresentava problemas coesivos. O teste de percepção consistiu na reprodução de uma fábula lida pelo professor, a qual estava eivada de clíticos.

As curvas referentes ao pronome lexical e ao clítico acusativo sugerem que ambos estão sempre em distribuição complementar. Nas três primeiras séries, o pronome é mais usado que o clítico[4]; nas duas últimas é o clítico que é mais usado. Entre a 8ª. série do EF e o 1º. ano do EM, observa-se a competição entre essas duas formas, que parece se resolver a partir do 2º. EM.

Quanto às construções, observa-se que na 5ª. série o clítico aparece igualmente em estruturas simples e complexas, mas a partir da 6ª. série ele passa a ser mais usado nas estruturas simples:

Já no que diz respeito ao pronome lexical, ele aparece em estruturas simples nas primeiras séries, mas passa a ser favorecido nas estruturas complexas a partir da 8ª. série do EF (69,3%), situação essa que se fixa no 2º. e no 3º. ano do EM:

[4] Na 3ª. pessoa, a forma *o/a* é realmente um clítico.

Na medida em que ocorre a evolução das séries escolares, o uso do clítico e do pronome lexical vai se acomodando em função da estrutura sentencial. Ocorre quase uma espécie de especialização: o clítico ocorre nas estruturas simples e o pronome lexical nas estruturas complexas. Observe-se que o trabalho de Duarte (1986) já assinalara que na estrutura complexa há redução do estigma em relação ao uso do pronome lexical em posição de objeto.

O teste de percepção, baseado na leitura de um texto recheado de clíticos acusativos, permitiu observar as fases de seu aparecimento e os traços de animacidade e de referencialidade a eles associados. A fábula não continha nenhuma ocorrência de pronome lexical na posição de objeto. Entretanto, como mostra a tabela 3, alunos das primeiras séries retomavam o objeto anafórico por meio do pronome lexical. Isso só aconteceu nos casos em que o antecedente tinha traço [+animado]:

Tabela 3 - Tipo de objeto X traço animacidade X séries do EF e EM (n.ocorrências)

	5ª		6ª		7ª		8ª		1ª		2ª		3ª	
	+a	-a	+a	-a	+a	-a	+a	-a	+a	-a	+a	-a	+a	-a
Clítico	7	–	8	–	11	3	15	1	11	–	19	1	19	5
Pron.lex.	2	–	2	–	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Total	9	–	10	–	14	3	15	1	11	–	19	1	19	5

Quanto aos objetos com traço [-referencial], a sua identificação pelos alunos foi quase nula. Ocorreu na 8ª. série do EF. e no 3º. ano do EM:

(7) ...senão as levaria para o tribunal e assim <u>o</u> fez. (8ª / EF)

(8) E o pior, seriam julgadas por um gavião faminto. E assim <u>o</u> fizeram. (3º / EM)

O trabalho de Cordeiro revelou que, dentre as séries do Ensino Fundamental, é na 8ª. série que o clítico exibe o mais alto percentual de ocorrências. Os primeiros

clíticos produzidos pelo aluno têm traço [+animado]. Os clíticos de traço [-animado] ou [+sentencial] aparecem em momentos posteriores. Centrando a atenção nos traços de referencialidade pôde-se chegar à seguinte escala evolutivo da aprendizagem dos clíticos:

5ª / 6ª série	7ª série	8ª série
clítico [+animado]	clítico [+animado]	clítico [+animado]
	clítico [-animado]	clítico [- animado]
		clítico sentencial

Os dados analisados levaram a inferir que para a efetiva aprendizagem do clítico não é suficiente o uso do clítico apenas com o traço [+ animado], faz-se necessário também que o aprendiz consiga realizá-lo com todos os outros traços pertinentes, i. e., os traços [+ animado, - animado, + sentencial]. Isso significa que a "descoberta" do clítico obedece a hierarquia referencial: em primeiro lugar, o aprendiz "assimila" o traço [+animado] do referente, em segundo lugar, "assimila" o traço [-animado] e por fim lida com a oposição referencial / não-referencial e "assimila" que o clítico também retoma antecedentes sentenciais[5].

Cordeiro argumenta que se levarmos em conta que é na 8ª. EF que o clítico se manifesta com todos os traços de referencialidade e marcadamente nas estruturas simples, pode-se aventar a hipótese de que é na 8ª. que se registram as condições para a sua efetiva aprendizagem.

Para a autora, a maior produção de clíticos na 8ª. EF pode encontrar sua justificativa na distribuição do conteúdo gramatical. Nesta série é comumente o período em que se ensina a análise dos períodos compostos por subordinação. É nesse momento que provavelmente se efetive a aprendizagem do clítico, pois o aluno passa a ter noção do que é uma oração.

Estes achados são pistas de como o aluno se move para aprender os clíticos acusativos. Gostaria de lembrar que o clítico sentencial e predicativo parece receber uma avaliação positiva por parte dos alunos, pois não raro os vestibulandos da Fuvest fazem uso desse elemento para passar à banca a idéia de que dominam a norma culta do português, como em *O inglês é uma língua fácil, mas o português não **o** é.*

---

[5] Cyrino et alii (2000) propuseram a hierarquia referencial para explicar a realização lexical do pronome em posição de sujeito e o apagamento do clítico em posição de objeto no PB.

O conhecimento da trajetória tomada pelo aluno para a aprendizagem dos clíticos acusativos é de fundamental importância para uma reflexão sobre a metodologia de ensino da língua portuguesa.

Os estudos de aquisição da língua materna têm mostrado a importância da exposição da criança aos dados lingüísticos robustos dos quais ela extrai uma gramática. Essa necessidade de estar exposto a dados lingüísticos robustos também deve ser levada em conta no ensino da norma culta do português. Essa variedade é desconhecida do aluno e deve ser ensinada como se ensina uma língua estrangeira: o aluno deve ter acesso a textos orais e escritos bem como produzi-los.

No âmbito do fenômeno escolhido para essa discussão, o input a ser oferecido para o aluno deve ser previamente selecionado e seus dados devem passar por um processo de reflexão. A seleção dos textos deverá levar em conta as estruturas em que aparecem os clíticos e os pronomes e a escala de evolução da aprendizagem baseada nos traços de animacidade e de referencialidade.

A forma mais natural seria partir da oralidade. Tendo em mãos a transcrição de uma narrativa vazada no português culto e outra no português popular, os alunos poderiam comparar a forma de realização do objeto, observando os traços do antecedente e as estruturas sintáticas em que se encontra o objeto. O mesmo procedimento será adotado, posteriormente, com textos escritos.

A partir da leitura de um conto ou de uma fábula eivado de clíticos acusativos, o professor solicita ao aluno que o reproduza. A produção do aluno deverá ser objeto de reflexão do próprio aluno. O exercício que focaliza a busca do antecedente e a estrutura sintática em que se encontra o objeto permitirá ao aluno refletir sobre a organização do sistema pronominal da língua.

Os exercícios propostos teriam o objetivo de antecipar a aprendizagem dos clíticos, que, como vimos, parece se dar apenas na 8ª. série do EF, período em que muitos alunos encerram sua passagem pela escola. Lembramos que, conforme Kato, o clítico acusativo no PB é um caso de morfologia estilística aprendido, como mostraram os casos de hipercorreção, por um processo consciente de monitoração do produto. Se assim é, esses elementos devem ser objeto de reflexão que será norteada pela escolha adequada de textos para esse fim. A escolha, como vimos, deve seguir as pistas fornecidas pelo próprio aluno nas suas produções escolares.

Referências bibliográficas

BRITTO, Luiz Percival (1997) *A sombra do caos. Ensino de língua X tradição gramatical*. São Paulo: Mercado das Letras.

CASTILHO, A. (1997) O Português do Brasil. In Rodolfo Ilari, *Lingüística*, São Paulo: Ática, pp. 237-269.

_____ (1998) *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.

_____ (2002) Guerra nas letras. Entrevista dada por Ataliba T. de Castilho à Revista Ciência Hoje, vol. 31, n.182, maio de 2002.

_____ (2004) Convergências e divergências no espaço da língua portuguesa: o ponto de vista brasileiro. Conferência proferida na Fundação Calouste Gulbenkian, por ocasião do encontro sobre A Língua Portuguesa: presente e futuro, Lisboa.

CHOMSKY, N. (1981) *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

CORDEIRO, Roseli (2004) A aprendizagem dos clíticos acusativos de 3[a]. pessoa. Dissertação de mestrado, USP.

CORRÊA, Vilma R. (1991) *Objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, UNICAMP.

CYRINO,S.M.L.,DUARTE, M.E.L., KATO, M.A. (2000) Visible subjects and Invisible clitics in brazilian portuguese. In: KATO,M. A., NEGRÃO,E. V. (ed.) *Brazilian portuguese and the null subject parameter*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt e Main: Vervuert. p. 55-71.

DUARTE, Maria Eugênia L. (1986) *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, PUC-SP.

KATO, Mary A. (1999) Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalingüístico. In: Grimm Cabral, L. & J. Morais (orgs.) *Investigando a linguagem. Ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Ed. Mulheres.

LUFT, C. (1995) *Língua e Liberdade*. São Paulo : Ática.

MATTOS E SILVA, R.V. (1995) *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto.

NEVES, M. Helena Moura (1999) *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.

_____ (2003) *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto.

_____ (2005) O ensino de português de São Paulo. In *Língua Portuguesa em São*

Paulo: 450 anos. Humanitas (no prelo)

OLIVEIRA, M. (2005) O lugar da reflexão gramatical na elaboração de seqüências de atividades didáticas, mimeo.

_____ (2005) Relações gramaticais na fala culta de São Paulo. Comunicação apresentada no Simpósio de Língua Portuguesa: 450 anos. Biblioteca Mário de Andrade, no prelo.

PAGOTTO, Emílio G. (1998) Norma e condescendência; ciência e pureza. In: *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, 2, 49-68.

POSSENTI, S. & ILARI, R. (1992) Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In Lingüística aplicada ao ensino de português. Porto Alegre: Mercado Aberto, pp. 8-15.

POSSENTI, S. (1996) *Por que (não) ensinar gramática?* Campinas: Mercado das Letras.

RAMOS, J. (1997) *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.

TRAVAGLIA, L.C. (2000) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus*. São Paulo: Cortez.